

Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos¹

Nathalia Urbano Canal²

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
nurbano@javeriana.edu.co

Recibido: 14 de Julio de 2007
Aceptado: 18 de agosto de 2007

¹ Este artículo presenta los resultados obtenidos en el proyecto de investigación «Evaluación del modelo colombiano de acreditación de educación superior. Estudio de caso», realizado en el Departamento de Sociología de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), entre septiembre de 2006 y junio de 2007. Agradezco al profesor Víctor Manuel Gómez C. su asesoría en el desarrollo de esta investigación, así como a los (as) profesores y directivos de las dos instituciones de educación superior que participaron en este proyecto por su colaboración con la información y las entrevistas que dan sustento al análisis cualitativo que se presenta continuación.

² Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.

Efectos de la implementación del modelo colombiano de acreditación de programas académicos. Un análisis a partir del caso de los programas tecnológicos

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo hacer una evaluación de la propuesta y la efectividad del modelo colombiano de acreditación de programas académicos, a través del análisis de sus fundamentos y de los resultados del sometimiento al proceso en los programas tecnológicos. A partir de los hallazgos, se presenta una propuesta de mejoramiento del modelo de acreditación en los siguientes aspectos: ampliación de la participación de los miembros de las instituciones en la evaluación; diseño de un modelo de evaluación externa que facilite la comunicación entre evaluadores y programa evaluado; acompañamiento al proceso de mejoramiento institucional; diversificación de los organismos y modelos de acreditación; y evaluación externa del modelo, como mecanismo de rendición de cuentas del Consejo Nacional de Acreditación.

Palabras clave de la autora: políticas educativas, acreditación, calidad de la educación, educación tecnológica.

Palabras clave descriptores: políticas educativas Calidad de la educación Acreditación Educación tecnológica.

Effects of the Implementation of the Colombian Accreditation Model for Academic Programs – A Study Based on the Case of Technology Programs

Abstract

This article presents the results of research carried out to evaluate the proposal and the effectiveness of the Colombian model for the accreditation of academic programs by analyzing both its bases and the results of implementing the process in technological programs. Taking what was found as a starting point, the paper puts forward a proposal to improve the accreditation model in the following aspects: widening the participation of the members of the institutions in the evaluation process; designing a model for outside evaluation to encourage communication between those who apply to the evaluation and the program to be evaluated; supporting the process of institutional improvement; diversifying the accreditation organisms and models; and creating an external evaluation as a tool for the Consejo Nacional de Acreditación's accountability.

Key word author: educational policies, accreditation, quality of education, technological education.

Key words plus: education and state Quality of the education Accreditation Technical education.

Efeitos da implementação do modelo colombiano de acreditação de programas acadêmicos. Uma análise a partir do caso dos programas tecnológicos

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo fazer uma avaliação da proposta e efetividade do modelo colombiano de acreditação de programas acadêmicos, através da análise dos seus fundamentos e dos resultados do submetimento ao processo nos programas tecnológicos. A partir dos achados, apresenta-se uma proposta de melhoramento do modelo de acreditação nos seguintes aspectos: ampliação da participação dos membros das instituições na avaliação; esboço de um modelo de avaliação externa que facilite a comunicação entre avaliadores e programa avaliado;

acompanhamento ao processo de melhoramento institucional; diversificação dos organismos e modelos de acreditação; e avaliação externa do modelo, como mecanismo de prestação de contas do “Consejo Nacional de Acreditación”.

Palavras chave: políticas educativas, acreditação, qualidade da educação, educação tecnológica.

La Política de Acreditación

En Colombia, tal y como ocurrió en varios países del continente y de Europa en la década pasada, se adoptaron varias medidas que se vieron reflejadas en diferentes políticas educativas que pretendían garantizar la calidad en la educación superior. En el contexto internacional más amplio, el marco de estas acciones fue el viraje de la relación entre el Estado y la educación, que transformó la forma de intervención estatal en la solución de los problemas del sector educativo y, por ende, la concepción y diseño de la política educativa. Mientras que, en el ámbito nacional, el surgimiento de las políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad se enmarcó en un contexto educativo caracterizado por la proliferación de instituciones y programas de educación superior (como consecuencia de lo dispuesto por la Ley 30 de 1992), el incremento de la demanda y de la matrícula, la diversificación de la oferta y la mayor participación del sector privado en la oferta.

Uno de los cambios más significativos que experimentaron la mayoría de países fue la reestructuración de la relación Estado-educación. Esta reestructuración, influenciada por la ideología del modelo de desarrollo emergente y por los límites de la capacidad de acción del Estado en el nuevo contexto social y económico, se caracterizó por la transformación del rol de control estatal que, sin desaparecer en su totalidad, sí empezó a desdibujarse, trayendo como consecuencia el abandono de funciones de regulación de la educación que sólo se podían ejercer desde el Estado (Dale, 1997).

En el marco de esta transformación y bajo el principio de la rendición de cuentas (*accountability*), se empiezan a diseñar en diferentes países mecanismos de evaluación (*assessment*) con el propósito de monitorear y mejorar los estándares de los logros educativos de las instituciones (Torrance, 1997).

En Colombia, el esfuerzo por la evaluación de la educación, en particular de la educación superior, se centró en responder a la pregunta sobre cómo evaluar las Instituciones de Educación Superior –IES– y los programas ofrecidos, pregunta a partir de la cual se diseñaron diferentes acciones, aunque en una secuencia diferente a la que se dio en Estados Unidos y en los países europeos. En Colombia surge primero la evaluación de la educación superior a través de la acreditación de

programas académicos (1995); posteriormente se diseña el *testing* a estudiantes de últimos semestres a través de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior –ECAES– (Decreto 1781 de 2003); y por último, se establecen las condiciones mínimas de funcionamiento de programas académicos, a través de las Condiciones Mínimas de Calidad (Decreto 2566 de 2003).

Sin embargo, si bien en nuestro país el diseño de acciones destinadas a evaluar la educación superior surge como parte de los cambios en la relación Estado-educación y de la introducción del principio de la rendición de cuentas, su origen se debió más a la necesidad de resolver problemas concretos del sistema de educación superior generados por la Ley 30 de 1992, que a la reflexión académica sobre la importancia y la pertinencia de la evaluación (*assessment*) en el ámbito educativo del país.

La ley 30 de 1992 estableció en Colombia cambios significativos de la relación entre el Estado y las instituciones de educación superior que se enmarcaron en un «nuevo contexto de desregulación de este nivel educativo por parte del Estado, con la consiguiente redefinición de las funciones y competencias de los organismos estatales previamente a cargo de orientar, regular, planear y controlar la oferta de educación superior –ICFES–» (Gómez, 2000). Frente al tema de la calidad de la educación superior, los cambios que se introdujeron fueron: el reconocimiento de una mayor autonomía de las instituciones educativas para el nombramiento de sus más altos directivos y la creación de programas académicos; la creación de un Sistema Nacional de Información sobre Educación Superior –SNIES– para contar con información sobre oferta educativa e indicadores de calidad de las instituciones educativas; y, por último, la definición de un proceso de acreditación de las instituciones educativas para garantizar a los estudiantes en particular y a la sociedad en general que éstas cumplen con los objetivos que se proponen y con los más altos requisitos de calidad. Entre estos cambios, el de mayor importancia en términos de la relación entre Estado e IES fue la «desregulación por parte del primero, de sus anteriores funciones de control administrativo y académico sobre programas e instituciones» y la delegación en las instituciones de la responsabilidad por la oferta y calidad de los programas (Gómez, 2000)³.

Uno de los puntos cruciales en donde se planteó entonces buena parte de las innovaciones fue la autonomía universitaria⁴. En el marco de la legislación anterior (Decreto 80 de 1980, a la Ley 30 de 1992), el Estado a través del ICFES ejercía un papel de coordinación y fomento de todo el sistema de educación superior que le permitía mantener un

³ Lo dispuesto en materia de autonomía universitaria en la Constitución de 1991, se encuentra en los artículos 3º y 28º.

⁴ Si bien la Ley 30 de 1992 estableció las principales disposiciones en materia de autonomía universitaria, lo referente a este aspecto se definió en la Constitución de 1991 (Artículo 69).

control de su funcionamiento. La autonomía universitaria era entonces inexistente. La Ley 30 de 1992, al otorgar autonomía universitaria, si bien fortaleció la capacidad de autorregulación institucional en lugar de los procesos de control burocráticos, externos y en ocasiones corruptos, que existían antes de su promulgación, delegó en las instituciones no sólo la apertura de programas, sino también la autorregulación de la calidad y la pertinencia de la oferta, trayendo consigo la pérdida del control estatal, el debilitamiento de las funciones y de la capacidad del Estado de establecer objetivos macro y de planear y orientar el «futuro deseable» de la educación superior (Gómez, 2000). El marco jurídico-normativo, caracterizado por un *laissez-faire* institucional, provocó entonces una proliferación de instituciones y programas que en pocos años incrementó la oferta⁵ y redujo sus niveles de calidad. Se dio entonces el fenómeno de la ampliación de la cobertura en detrimento de la calidad y la creación incontrolada de programas e instituciones producto de un abuso de la autonomía conferida (ICFES, 2000).

Este fue entonces el contexto educativo que dio origen a la definición de la Política de Acreditación. Dos años después de la promulgación de la Ley 30 y dada la proliferación de instituciones de baja calidad, el incremento de programas con diferentes denominaciones y la pérdida del control del Estado frente a esta situación, surge la necesidad de hacer una evaluación de la calidad de la oferta, en un intento por volver a tomar el control sobre la orientación de la educación superior.

En 1994, según lo dispuesto en los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992, el Presidente define mediante decreto (2904 de diciembre de 1994) en qué consiste la acreditación y las instancias que forman parte del Sistema Nacional de Acreditación, así como los momentos del proceso de acreditación (1. autoevaluación, 2. evaluación de pares académicos externos, 3. evaluación del Consejo Nacional de Acreditación, 4. acto de acreditación) y el carácter voluntario del sometimiento al mismo.

En 1995, el Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, organismo vinculado al Ministerio de Educación que tiene entre sus funciones proponer al Gobierno Nacional políticas y planes para la marcha de la educación superior y reglamentaciones y procedimientos para organizar el Sistema de Acreditación (artículo 36 de la Ley 30 de 1992), redacta los acuerdos 04 y 06. En el primero, se establece el reglamento, las funciones y los integrantes del Consejo Nacional de Acreditación

⁵ Entre 1990 y 1997, fueron creadas 27 nuevas instituciones, que representaron un incremento del 10 por ciento, del cual la mayoría fue creado por el sector privado. También durante este periodo se observó un mayor índice de crecimiento en el número de programas ofrecidos (superior al orden del 5 por ciento anual) aumentando a partir de 1993, con una concentración en la ampliación de programas de carácter universitario a partir de 1995. Esta tasa de crecimiento implicó que, para el periodo señalado, hubiese una expansión del orden del 38.2 por ciento en los programas de pregrado, apoyada fundamentalmente en el crecimiento de los programas universitarios y tecnológicos, los cuales aumentaron en un 40.7 por ciento y un 39.1 por ciento respectivamente (ICFES, 2000).

–CNA–, entidad encargada de la promoción y ejecución de la política de acreditación. En el segundo, se desarrollan los siguientes aspectos: el fundamento del Proceso Nacional de Acreditación; las características de la autoevaluación y la acreditación; los agentes que participan en el proceso, y los momentos del proceso de acreditación.

Ahora bien, tal y como quedó definido, el modelo de acreditación no resolvió el problema al que pretendía dar solución, a saber, la proliferación de programas e instituciones. La acreditación se definió como un proceso de evaluación de la calidad *ex-post* que dejó sin remediar el problema de la creación incontrolada de oferta y, desde sus inicios, tergiversó el propósito esencial que acompaña todo proceso de acreditación, que es el de «señalar la aceptabilidad de la oferta y no su excelencia» (Mora, 2006). Sería necesario que pasaran casi diez años para la formulación de una disposición (Decreto 2566, Condiciones mínimas de calidad) que apuntara al problema que generó la Ley 30 a partir de 1993.

En síntesis, se puede señalar que la introducción del tema del *assessment* en la política educativa en Colombia, que se inició a partir de la formulación de la Política de Acreditación, más allá de ser producto de una reflexión originada desde el subsector de la educación superior con la participación de las instituciones y la comunidad académica, fue la reacción al problema del detrimento de la calidad y la proliferación de oferta que produjo lo establecido por la Ley 30 de 1992. Reacción que, por lo demás, no significó la solución del problema, en tanto se diseñó un modelo de evaluación *a posteriori* (modelo CNA de acreditación) que no atendía a los requisitos mínimos de funcionamiento de la oferta.

El modelo CNA de acreditación de programas académicos

En relación con los objetivos, la noción de calidad, los factores que se acreditan y las fases del proceso, el modelo de acreditación presenta las siguientes características:

1. Los objetivos que se ha propuesto se pueden agrupar en cinco propósitos generales: la rendición de cuentas (*accountability*), la información, la legitimidad, la calidad y la autoevaluación institucional.

Además de intentar constituirse en un mecanismo para que tanto la sociedad como el Estado conozcan el servicio educativo que prestan las instituciones, la acreditación pretende ser un medio de recolección, organización y análisis de los datos que permita brindar a los usuarios información sobre la oferta educativa del nivel superior.

Por otra parte, la acreditación busca fortalecer o propiciar la legitimación de los programas académicos y las instituciones a las cuales pertenecen, y contribuir a la dotación de sentido y reconocimiento del trabajo que realizan los académicos miembros de estas instituciones.

Frente al tema de la calidad, el modelo busca propiciar su mejoramiento y el fortalecimiento e idoneidad de las IES, y pretende que el sometimiento al proceso de acreditación incentive en las IES el autoexamen permanente, la creación de una cultura de la evaluación y la revisión interna de su misión, visión, propósitos y objetivos.

2. En la definición de calidad que adopta el modelo de acreditación CNA, se señala que, a diferencia de otras propuestas de acreditación de programas, éste posee la particularidad de adoptar «integralmente» todos los factores que se tienen en cuenta a la hora de evaluar la calidad. Tal y como está diseñado, el modelo se propone verificar si las IES cumplen con una serie de estándares en lo que se refiere a los factores que inciden en el proceso de educación (proyecto institucional; estudiantes y profesores; procesos académicos; bienestar institucional; organización, administración y gestión; egresados e impacto en el medio; y recursos físicos y financieros).

Para el CNA, un programa académico es de calidad en la medida en que: i) las características que definen y constituyen su oferta educativa se aproximan al tipo ideal, al óptimo o a los referentes universales que corresponden a su naturaleza; y ii) hace efectiva la relación entre su misión, objetivos y propósitos.

A partir de esto, se puede afirmar que el modelo CNA adopta dos nociones de calidad. La primera de ellas apunta a la calidad entendida como excepción, esto es, a la excelencia en relación con estándares y a la reputación de los centros en función de sus medios y recursos (Hernández, 2002). Y la segunda, la que hace referencia a la calidad como adecuación a propósitos (Hernández, 2002) o como pertinencia respecto del propósito (Martin y Rouhiainen, 2003), esto es, que parte de una definición funcional sobre la calidad –lo que es bueno o adecuado–, define unos estándares y a partir de ahí evalúa un programa de acuerdo con la adecuación entre los procesos e insumos y los propósitos establecidos por el programa.

Estas dos nociones de calidad, si bien confluyen en la fundamentación del modelo, en la operacionalización del mismo, resultan excluyentes. La pregunta es: ¿cómo evaluar un programa en correspondencia con su naturaleza y sus objetivos teniendo en cuenta estándares homogéneos? La disyuntiva que plantea la simultaneidad de estas dos nociones de calidad se resuelve en la práctica, como vamos a ver más adelante, privilegiando la segunda sobre la primera.

3. Son cinco los momentos del proceso de acreditación. En una primera fase, el CNA establece los estándares que definirán el referente a partir del cual se evaluará el programa académico. El segundo momento corresponde a la autoevaluación, que consiste en el autoexamen que

realiza un programa académico de acuerdo con los criterios establecidos por el CNA. La tercera fase consiste en la evaluación externa o evaluación de pares. Esta evaluación se realiza una vez el programa académico haya finalizado la autoevaluación. El documento resultado de la autoevaluación es el objeto de análisis de los evaluadores externos, quienes se encargan de verificar sus resultados, identificar las condiciones internas de operación del programa y emitir un juicio sobre su calidad (CNA, 1998: p. 20). Posteriormente, se inicia la fase de evaluación final que corresponde a la decisión sobre la acreditación. Esta decisión es tomada por los miembros del CNA con base en el juicio emitido por los evaluadores externos. De ser acreditado, el programa académico recibe un reconocimiento público, realizado por el Ministerio de Educación. Este último momento corresponde con el acto de acreditación. Si un programa académico no resulta acreditado, el CNA le hace sugerencias y comentarios para un futuro sometimiento al proceso.

Uno de los momentos más importantes del proceso de acreditación es el de la evaluación externa. Para el CNA, la evaluación externa adquiere relevancia en la medida en que es la vía que permite la participación de las comunidades académicas «como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de instituciones y programas en un campo específico» (CNA, 1998: p. 21). Dicha participación se da en tanto la evaluación externa es realizada por miembros de la comunidad académica correspondiente a la disciplina, profesión, ocupación u oficio del que se trate el programa académico, quienes son seleccionados por su reconocimiento en la comunidad y considerados como «pares» idóneos para realizar una evaluación y emitir un juicio de calidad. La idoneidad que se suele adjudicar a los evaluadores externos parte del supuesto de la capacidad que tienen para vincular en el proceso de evaluación tanto los conocimientos teóricos y metodológicos, las habilidades y las competencias universales que corresponden al saber y al saber-hacer propios de su comunidad académica, como las particularidades del programa académico objeto de evaluación.

Anotaciones sobre los efectos y resultados del proceso de acreditación. El caso de los programas tecnológicos

Uno de los casos que resulta más interesante para establecer las consecuencias que el modelo de acreditación CNA puede provocar en los programas académicos, es el de los programas tecnológicos⁶. Resulta

⁶Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionaron dos instituciones: un instituto tecnológico de la ciudad de Medellín y una universidad con facultad tecnológica en Bogotá. Del desarrollo de la investigación resultó un análisis más centrado en los resultados de la acreditación del conjunto de programas seleccionados, que en los específicos de cada programa tecnológico. Del instituto tecnológico, los programas seleccionados fueron tecnología electromecánica, tecnología en producción y tecnología en calidad. De la facultad tecnológica de la universidad, se seleccionaron los programas de tecnología mecánica y tecnología industrial.

de interés en la medida en que estos programas constituyen una oferta educativa diferente a las carreras clásicas universitarias que son, en términos generales, las de mayor demanda, las de mayor concentración de matrícula y las ofrecidas por las universidades de mayor tradición y reconocimiento social, y por eso mismo, el referente que se privilegia en el momento de diseñar acciones en materia de educación superior, como sucede con el caso del modelo de acreditación.

A partir de la información recogida en entrevistas realizadas con profesores y directivos de diferentes programas tecnológicos, se pueden señalar las siguientes anotaciones que en su conjunto dan cuenta de los efectos que un proceso de acreditación genera en una institución y sugieren algunas reflexiones sobre el mejoramiento del modelo de acreditación.

1. Uno de los efectos más evidentes del proceso de acreditación es la elaboración de un conjunto de opiniones y creencias por parte de profesores y directivos acerca de lo que es la evaluación de calidad en educación superior, elaboración que se realiza a partir de la experiencia en el proceso de acreditación. En términos de Pérez Gómez (1998), diríamos que se presentan efectos en la cultura docente, en tanto surgen nuevas ideas y expectativas entre el grupo social docente relacionadas en este caso con la forma como se debe entender la calidad, la forma como debe evaluarse y las características de quienes evalúan.

La idea que sobre el modelo de acreditación tiene la mayoría de profesores y directivos entrevistados, es la de un mecanismo de evaluación rígido que lleva implícito un diseño curricular y pedagógico particular que termina estableciéndose como el único referente de calidad. Esta percepción del modelo se suele asociar con la reflexión sobre la tendencia a la homogenización y estandarización en los procesos educativos de las IES que puede provocar el modelo CNA, al desconocer la diversidad de la oferta en educación superior y dificultar el reconocimiento y la acreditación de los programas que proponen modelos pedagógicos y curriculares innovadores y alternativos.

¿Será que ese modelo es tan, tan general que entran todos los programas independientemente de su área de acción?
Por ejemplo, yo tengo una pregunta: ¿hasta dónde son pertinentes esos mismos criterios para un programa de medicina y para un programa de ingeniería? (Ex decana de Facultad Tecnológica).

Estas reflexiones que realizan los docentes y directivos frente al tema de la pertinencia que tiene para la evaluación de la educación, el tener en cuenta las particularidades de cada programa, sus rasgos más distintivos y las características que lo hacen diferente de otras ofertas educativas, han sido igualmente algo recurrente entre los estudiosos

del tema de la evaluación. En este sentido, resulta interesante resaltar lo que al respecto señala González Ramírez (2000): «La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones». En consonancia con esto, la experiencia de las instituciones estudiadas muestra que para que la evaluación sea efectiva y tenga legitimidad entre los miembros de la comunidad académica, uno de sus fundamentos básicos debe ser la flexibilidad, entendida en este contexto como la posibilidad de realizar una evaluación de la calidad con base en criterios e indicadores propios de cada institución o programa definidos a partir de su naturaleza y especificidad. Se trata, entonces, de entender que «es la evaluación la que tiene que adaptarse a las características contextuales del programa y no al revés» (González R., 2000).

Ahora bien, en cuanto a la noción de calidad como tal, los resultados muestran que entre los docentes y directivos hay un concepto favorable tanto de la concepción de calidad que tiene el modelo, como de su propuesta de evaluación, caracterizada por el examen de los procesos e insumos con los que cuenta la oferta. Esto último se evidencia en el hecho de que, a partir del proceso de acreditación, se ha generado una conciencia de la necesidad de examinar los recursos con los que cuenta la institución y el programa como indicador para establecer la calidad de la oferta.

Yo digo que el aporte para uno como institución es que le obliga a mirar no la particularidad sino la generalidad; (...) mi programa es este, pero es que mi programa interactúa con la parte física, la parte financiera, la parte de gestión... entonces obliga a que uno deje de ser una isla en una institución y sea un componente del sistema de la institución (Decana programa de tecnología en producción).

Frente al tema de las características de quienes evalúan, los entrevistados manifiestan que la evaluación externa tal y como está concebida y está siendo realizada en el marco de la acreditación, desvirtúa el concepto de «par» que el mismo CNA define como el miembro de una comunidad académica «reconocido por ella como poseedor del saber y del saber-hacer que constituye el paradigma de la comunidad» (CNA, 2003).

A nosotros nos falta recorrer en Colombia un trayecto grande frente a los pares, no solamente el proceso de formación, sino también [silencio]... el par viene con la experiencia de su institución y de acuerdo con su historial evalúa a la institución a la que llega, entonces hay muy poca objetividad en la mayoría de los pares en muchos aspectos. Si un programa vienen evaluarlo uno espera que el par sea fuerte en la formación de ese programa (Decana programa tecnología en calidad).

En este sentido, lo que se puede señalar es que los docentes de las instituciones esperan que los pares que van a evaluar los programas se correspondan con lo que el mismo CNA entiende por par. Sin embargo, la experiencia de estas instituciones muestra que en la realidad lo que se da es un proceso de selección de pares del que resultan como evaluadores profesionales que no hacen parte de la comunidad académica a la cual pertenece el programa; o no cuentan con reconocimiento; o no reconocen el «paradigma» al que corresponde el programa evaluado; o desconocen el «paradigma» correspondiente; o traen sesgos y prejuicios que desvirtúan el ejercicio mismo de la evaluación.

Todavía está la dificultad de que el profesor se quite la camiseta de su institución y reconozca la camiseta de la otra institución. Porque muchas veces la visión que tiene el par es esperar una institución igual o parecida a la de él. Dicen, si en mi institución tengo 10 doctores, voy a preguntar cuántos doctores tienen, entonces, si no tienen, ya van perdiendo (Decano programa de tecnología electromecánica).

Esta situación está evidenciando las falencias de la propuesta de evaluación externa del CNA, basada en la selección de los pares a partir de un banco de hojas de vida. El perfil inadecuado, el sesgo y el desconocimiento de los evaluadores, son algunos de los riesgos que esta propuesta de selección acarrea para los programas evaluados. En este orden de ideas, lo que se puede señalar es que la emisión de juicios de valor erróneos, poco acordes con la realidad, inequitativos, subjetivos y sesgados que realizan los pares sobre la oferta educativa, depende en buena parte de una selección de evaluadores que descuida criterios como la experiencia en evaluación, el conocimiento amplio de la oferta y la formación y conocimiento en el área del saber con los que cuentan los pares.

Disminuir estos riesgos a los que se ha hecho referencia implica cambiar la forma como está concebida la evaluación externa en el modelo. Una de las alternativas, aplicadas por lo demás en sistemas de acreditación de otros países como Estados Unidos o España, es la creación de comisiones, grupos de profesionales especialistas o agencias conformadas con el único propósito de evaluar e integradas por especialistas de cada una de las áreas del conocimiento con experticia en el tema de la evaluación. La creación y puesta en marcha de este tipo de grupos evaluadores garantiza un mayor nivel de conocimiento del programa evaluado por parte del par –en tanto están conformadas por profesionales del área y conocedores de ella– y una menor tendencia a la comparación sesgada –en tanto cuentan con profesionales que conocen el conjunto de la oferta educativa y no solamente la que corresponde a la institución educativa a la que pertenecen–.

Otro de los aspectos relacionados con la forma como está concebida la evaluación externa y con la forma como se realiza, es la falta de legitimidad que entre profesores y directivos se puede presentar frente a los informes que resultan de la evaluación de pares. Esto es producto tanto de las deficiencias en la capacitación de los pares, como de la escasa información con la cuentan para evaluar los programas.

Yo no sé hasta dónde se puede confrontar lo que la institución envía como requisitos formales y lo que se da en la práctica. Yo no sé hasta dónde esto se podría hacer en dos días o a través de charlas (Ex decana de facultad tecnológica).

Autores como González Ramírez (2000) señalan que estos problemas están asociados a la ausencia de un fundamento básico de todo proceso de evaluación, a saber, la comunicación continua entre evaluador y miembros del programa evaluado. Al respecto afirma: «La máxima implicación del personal del programa en cada paso del proceso de evaluación implica el establecimiento de una relación continua entre el personal del programa y el personal de evaluación (promovida particularmente por el personal de evaluación) que dé como resultado una comunicación continua (...) El papel del evaluador deberá ser juzgado principalmente de acuerdo con los medios y esfuerzos que ha puesto para establecer y mantener la comunicación constante con las personas e instituciones implicadas».

2. Si bien el proceso de acreditación tiene efectos en la cultura docente de las instituciones como lo acabamos de señalar, también los tiene en la cultura institucional, entendida ésta como el conjunto de rutinas, rituales e inercias que la institución conserva, produce y reproduce⁷.

A este aspecto, lo que se puede señalar es que el modelo de acreditación colombiano, si bien puede generar rutinas de autoexamen o una «cultura de la evaluación» como la han denominado algunos (Grupo de las 10, 2005), esto depende, más que del modelo como tal, de las dinámicas que desde antes del sometimiento al proceso de acreditación tienen las instituciones y los programas. Frente al tema, autores como Martin y Rouhiainen (2002) señalan: «La acreditación solo puede funcionar como herramienta de desarrollo para la educación superior cuando la institución está motivada y comprometida con el cambio. En todos los casos se requiere un fuerte compromiso académico para que la acreditación llegue a ser un instrumento para el mejoramiento de la calidad».

Lo anterior sugiere que el modelo está cumpliendo parcialmente con los objetivos que se ha propuesto, pues si bien promueve la rendición de cuentas, la información y la autoevaluación institucional, no garantiza necesariamente el mejoramiento continuo de la calidad.

⁷ Este concepto es reelaborado para el contexto de esta investigación a partir de lo que define por cultura institucional A. I. Pérez Gómez.

Este aspecto resulta interesante en la medida en que abre nuevas preguntas de investigación sobre el modelo de acreditación que bien podrían abordarse a partir de una evaluación que permita establecer si los cambios en las culturas institucionales son adjudicables al proceso de acreditación o están asociados a factores externos a ella.

Sin embargo, se producen dinámicas institucionales que sí estimulan o fortalecen el proceso de acreditación, entre las cuales se encuentran la convergencia y el trabajo en equipo de diferentes miembros de la comunidad universitaria alrededor del ejercicio de la autoevaluación.

A la universidad se le impuso como casi durante tres años seguidos permanentemente hablar de autoevaluación; hablábamos de eso, de acreditación de alta calidad en búsqueda de la excelencia académica (Ex vicerrector académico).

En este sentido, lo que se puede advertir es que la acreditación sí propicia espacios de encuentro periódicos entre directivos, profesores, estudiantes, egresados y administrativos, en los que se discuten principalmente temas como la pertinencia de la evaluación de la calidad; la naturaleza de la institución y las particularidades del programa, y el estado de los procesos y los insumos. Estos espacios son el escenario donde no solo se desarrolla un diálogo con lo que establece la política de acreditación como tal, sino además donde se empiezan a detectar las deficiencias y limitaciones del modelo. Uno de los aspectos más interesantes frente al tema, es que la generación de estos encuentros da cuenta de un efecto positivo del modelo de acreditación en tanto propicia la participación de todos los agentes implicados en la realidad institucional en un proceso de reflexión interna, aspecto éste que es considerado por varios estudiosos del tema como fundamento básico de todo proceso de evaluación. Sin embargo, esta participación es limitada, no tanto por las inercias y rutinas institucionales, como por las deficiencias del modelo de acreditación que, tal y como está diseñado, no establece una participación en el proceso de evaluación en la que los agentes identifiquen sus propios indicadores de calidad, desarrollen metodologías adaptadas a la cultura institucional y a la especificidad de la oferta, y realicen evaluaciones frecuentes.

La potenciación de estos espacios institucionales y los efectos reales en la generación de una cultura de la evaluación institucional sostenible en el tiempo y de mayor utilidad para la institución y los programas, dependerá de un modelo de acreditación más flexible, equitativo y sistemático, que amplíe el escenario de participación de los miembros de la comunidad de cada institución.

El tema de la participación en el proceso de evaluación nos lleva al análisis de otro aspecto fundamental de la acreditación, a saber, el de la utilidad de sus resultados y productos. Uno de los usos del

proceso de acreditación es el automejoramiento de las instituciones y los programas, y aunque la posibilidad de que se dé no depende directamente del modelo como tal, sí se podría señalar que de su diseño –y de lo que en él se plantea frente al tema de la participación evaluativa– depende en buena medida el grado de utilidad que en términos de mejoramiento realicen las instituciones y los programas. Al respecto, señala González R. (2000): «Los problemas que hemos visto acerca del uso y la comunicación entre evaluación y usuarios, señalan a los directamente responsables de desarrollar el programa o de hacer funcionar la institución como lo actores principales de la evaluación para la mejora. Por eso es imprescindible que, como señalábamos en el punto anterior, sean los que decidan acerca de cuáles deben ser las cuestiones que debe abordar la evaluación». De acuerdo con lo anterior, un proceso de acreditación que está basado en un modelo con indicadores preestablecidos y rígidos, en cuyo diseño no participan los implicados en la realidad institucional y que además establece una sola alternativa metodológica, es un proceso que puede provocar más la adecuación de estrategias racionales orientadas al cumplimiento de los parámetros establecidos, que un mejoramiento continuo de los procesos que conducen a la calidad.

...lo que yo veo y lo que ocurre en otras instituciones de Colombia es que es una situación coyuntural (la evaluación). Se presentan los documentos, se pasan los requisitos, pero eso no se convierte en una cotidianidad de las instituciones y desde ese punto de vista sí lo veo un poco deficiente, porque entonces podríamos entrar a hablar de la ética del proceso. ¿Qué se está entendiendo por mejoramiento si se está presentando una cosa netamente formal cuando se presentan los documentos? (Ex decana de facultad tecnológica).

...comienza a verse eso: buscamos condiciones óptimas para un momento determinado, o sea, en un espacio, mientras hacemos el proceso de acreditación. Hecho el proceso de acreditación se nos olvidan las condiciones óptimas y volvemos al pasado (Ex vicerrector académico).

3. Hay un tercer escenario en el que la acreditación provoca efectos. Este escenario es el del campo de la educación, entendido aquí como la red o configuración de relaciones entre las posiciones de las instituciones (Bourdieu, 1990). Lo que se encuentra es que en la actualidad la acreditación es quizás uno de los principales factores en juego del escenario en donde se encuentran las instituciones y los programas de educación superior y, como tal, de su obtención depende la reconfiguración de las relaciones y el posicionamiento en el campo. Ahora bien, aquellas que resultan menos afectadas en la reconfiguración

del campo, son las instituciones que desde antes ocupan una posición privilegiada dentro de él a partir de una «acreditación social» que previamente han adquirido (Gómez, 1995)⁸; mientras que la obtención de la acreditación para aquellas instituciones de poca tradición y escaso reconocimiento social, significa un movimiento dentro del campo y la posibilidad de establecer redes con otras instituciones a través de relaciones más equilibradas en términos de los recursos con los que cuentan para hacerlo.

La acreditación social es, según la información recogida, un aspecto mediador del otorgamiento de la acreditación formal; de ahí que el modelo para algunos sea percibido como una propuesta que revalida el posicionamiento y reconocimiento social de las IES más tradicionales y de mayor trayectoria, y que, por esta vía, la evaluación se perciba como un proceso que en ocasiones no se realiza con base en criterios objetivos, rigurosos y equitativos.

...de hecho los pares...eso es una cosa mala porque en las instituciones que tienen mucha trayectoria académica hay mucha cosa oscura y deficiente, entonces una visita de esas que debería removerlas y ponerlas en cintura para que las cosas no sean de nombre sino de hecho, en realidad no sucede (Miembro de comité de acreditación).

4. Entre los efectos más visibles del proceso de acreditación, se encuentran el mejoramiento y dotación de los recursos físicos de las instituciones y la normalización de los procedimientos.

En el programa se logró fue que, así pues de envergadura, financiaran una sala de sistemas particular para 2 programas, 30 computadores, conexión a internet y la compra de un software (Ex decana de facultad tecnológica).

Si uno lo mira desde el punto de vista de la documentación, entonces es una gran ventaja, porque yo tengo el programa totalmente documentado (Decano programa de tecnología electromecánica).

5. Los resultados de la implementación del modelo y el tiempo que ha transcurrido a partir de la finalización del proceso de acreditación en los programas estudiados, evidencian la ausencia de al menos cuatro mecanismos que se consideran fundamentales en términos de la

⁸ Con base en los resultados cuantitativos de programas e instituciones de educación superior acreditados en Colombia, se puede advertir que, además de que el porcentaje de oferta acreditada es escaso –no pasa del 10 por ciento–, la acreditación ha sido obtenida en su mayoría por aquellos que ya cuentan con un reconocimiento social y una amplia trayectoria, lo que para algunos es interpretado como un problema de igualdad, en tanto consideran que los sistemas de acreditación «deben pensar en procedimientos que generalicen la práctica de la acreditación y hagan que la acreditación esté al alcance de aquellas instituciones que más necesitan el mejoramiento de la calidad» (Martin y Rouhiainen, 2003).

efectividad del modelo y del mejoramiento continuo de la calidad. El primero de ellos está asociado con el objetivo de realizar un autoexamen permanente del propio modelo, que le permita al CNA sistematizar las experiencias, autoevaluarse y mejorar su propuesta.

Yo creo que el CNA tiene un trabajo muy fuerte que hacer: todo el proceso de sistematización de su mismo quehacer. Como cualquier otra cosa, eso tiene que autoevaluarse. Y para eso tiene que voltear la mirada a las prácticas que han vivido sus instituciones (Ex decana de facultad tecnológica).

El segundo está relacionado con el propósito de establecer los avances que han tenido las instituciones y los programas entre los periodos de acreditación, de tal suerte que cada nueva evaluación no se convierta en una simple estandarización de procesos, sino en la valoración de sus progresos reales.

La renovación de acreditación debería basarse sobre unos indicadores muy claros. Es decir, dónde dejaron el camino y muestre a ver cómo llegaron. Es ahí donde se sabe si la institución mejoró, se relajó, se confió o simplemente...debe haber historia, un registro de esas cosas, que se pueda decir terminaron aquí y muestre a dónde está llegando. Y eso todavía no lo he visto (Coordinador de proceso de acreditación institucional).

El tercero se asocia con el objetivo de fomentar el automejoramiento continuo de las instituciones y programas que garantice la continuidad del proceso de autoevaluación, en lugar del control esporádico y coyuntural.

Desde esa perspectiva no sé cuáles sean las predicciones en torno a si crear realmente una cultura de autorregulación completamente pertinente a cada una de las instituciones, que me parecería a mí que sería como lo viable, lo más correcto, pues porque uno tiene que asumir la mayoría de edad en las instituciones, o si pues definitivamente lo que prima es el concepto de control del estado (Ex decana de facultad tecnológica).

Y el último se relaciona con la diversificación de los organismos y modelos de acreditación.

Yo diría que debería haber diferentes mecanismos, es decir, ¿quién ha dicho que en el mundo académico hay una sola forma de evaluar o hay un solo organismo para evaluar? Uno lo que podría ver es cómo vamos a crear organizaciones y entidades expertas en evaluar para que comencemos a mirar procesos de calidad de la educación superior (Ex vicerrector académico).

Recomendaciones

A partir de la información recogida, se puede señalar que las deficiencias que el modelo CNA de acreditación tiene, tanto en su concepción como en su implementación, hacen necesario repensarlo a partir los siguientes aspectos:

- *Flexibilización y ampliación de la participación de los miembros de las instituciones en la evaluación*, como principios para incrementar la utilidad de los resultados de la evaluación con el propósito del mejoramiento continuo; disminuir la adecuación de estrategias para el cumplimiento de requisitos, y considerar la diversidad de la oferta en educación superior.

- *Diseño de un modelo de evaluación externa que facilite la comunicación entre evaluadores y agentes implicados del programa evaluado*, como mecanismo para reducir la subjetividad de los juicios y sustentar su legitimidad.

- *Acompañamiento al proceso de mejoramiento institucional*, como principio para disminuir la estandarización de procesos en detrimento del mejoramiento continuo.

- *Diversificación de los organismos y modelos de acreditación*, como mecanismo para garantizar un mayor nivel de objetividad, conocimiento, pertinencia, equidad y legitimidad de los juicios emitidos sobre la calidad de la oferta.

- *Evaluación externa del modelo*, como mecanismo de rendición de cuentas del CNA a las instituciones de educación superior, a los estudiantes y a la sociedad en general, sobre su efectividad, eficiencia y pertinencia.

Lo que se presenta a continuación es una serie de propuestas que, con base en los hallazgos de la investigación, pretenden llamar la atención de académicos y formuladores de políticas, sobre la necesidad de repensar el modelo CNA de acreditación y definir mecanismos de aseguramiento de la calidad más eficientes, pertinentes y equitativos.

- Diseñar un mecanismo de evaluación de procesos e insumos más flexible y participativo. El supuesto que está en la base de esta propuesta es el que define que es la evaluación la que tiene que adaptarse a las características contextuales del programa y no al contrario. Esto requiere retomar del modelo CNA la idea de tener en cuenta para el proceso de evaluación tanto la naturaleza como los propósitos de los programas evaluados *pero* dando un mayor margen de participación en la definición de criterios e indicadores a los agentes implicados en la realidad de la institución y el programa, pues son estos agentes los que han diseñado la oferta, la han puesto en marcha, han definido sus propósitos y son en últimas quienes hacen uso de los resultados de la evaluación en

el interior de la institución con miras al mejoramiento de la calidad. Esto no significa que deba dejarse a las instituciones y los programas el diseño del proceso de evaluación en su totalidad, porque se caería en un proceso de evaluación endogámico. Lo que se está proponiendo aquí es el diseño de un mecanismo de evaluación que les permita a las instituciones y a los programas establecer y definir, a partir de unos referentes universales y generales –que son los que corresponden a los fundamentos epistemológicos y metodológicos de cada disciplina, profesión, ocupación u oficio⁹–, sus propios criterios e indicadores de evaluación, de tal suerte que sus resultados muestren la realidad institucional y no la acomodación de los datos a un formato impuesto. Para la realización de esta propuesta habría dos tareas por realizar. La primera de ellas es la definición del marco más general a partir del cual las instituciones y los programas realizarían su autoevaluación. La segunda, el diseño de unas orientaciones para la evaluación que garantice la participación de la comunidad universitaria. Frente a este último punto, habría que señalar que ya existen en las instituciones las condiciones para fortalecer la participación de la comunidad universitaria en la evaluación pues, como lo veíamos anteriormente, la creación de espacios de encuentro ha sido uno de los efectos más importantes del modelo de acreditación vigente.

- Definir una evaluación externa cuyos fundamentos y mecanismos propicien la comunicación continua entre evaluadores y agentes del programa evaluado, garanticen la legitimidad de los juicios emitidos y reduzcan al mínimo la subjetividad de los mismos. Esta propuesta requiere reformular los objetivos de la evaluación externa, redefinir los criterios a partir de los cuales se realiza la selección y asignación de los pares evaluadores; y reestablecer las actividades que deben realizar en el marco del proceso de acreditación. En términos de los objetivos de la evaluación externa, habría que pensar si el propósito es emitir un juicio puntual, al final del proceso, con base en un informe escrito –informe de autoevaluación–, o si, por el contrario, el propósito es acompañar el proceso de evaluación y emitir un juicio sustentado en un conocimiento más amplio del programa evaluado. En este punto, planteamos como propuesta el diseño de una evaluación externa realizada por comisiones, grupos de profesionales especialistas o agencias independientes a la institución, conformadas por profesionales con capacidades comunicativas, que muestren conocimiento del programa que pretenden evaluar, que identifiquen los aspectos que resultan más pertinentes para la evaluación y que relacionen los aspectos más importantes del programa con el conocimiento teórico que lo fundamenta y las experiencias existentes, a partir de lo cual establezcan la interpretación de los resultados (González R., 2000).

⁹ Estos fundamentos corresponden a lo que otros autores denominan la «dimensión cualitativa» de los programas o instituciones. Esta dimensión se refiere al deber ser, el modelo o escenario futuro deseable, el paradigma central o dominante y la función social esperada.

- Definir un mecanismo eficiente, rentable y sostenible que fomente el mejoramiento continuo en las instituciones y programas en términos de sus procesos e insumos. Esta propuesta apunta a subsanar algunas de las tendencias negativas que propicia el modelo de acreditación vigente, como la estandarización de procesos y el cumplimiento de requisitos en detrimento del mejoramiento continuo. Se trata de diseñar un mecanismo que permita establecer hasta qué punto las instituciones y los programas realizan una evaluación continua, recurrente, de carácter formativo y decisorio. No se trata de ejercer un control permanente sobre las instituciones, se trata de fomentar –en el caso de culturas institucionales que carecen de ellos– y de fortalecer en el caso de aquellas que desde antes de la acreditación cuentan con ellos– los espacios de encuentro, de discusión y de estudio sobre la evaluación y su aplicación a la realidad institucional, de tal suerte que las dinámicas y los espacios de reflexión generados por el primer sometimiento a proceso de acreditación, ahora con un carácter participativo y en el marco de una mayor flexibilidad, conduzcan a la identificación de las debilidades y fortalezas de la oferta, al diseño de acciones para mejorarla y, sobre todo, a incrementar el grado de utilidad de los resultados de la evaluación. Diseñar e implementar un mecanismo de estas características implica pensar en la pertinencia del modelo CNA de acreditación y el grado de complementariedad que tiene con otras acciones de mejoramiento de la calidad vigentes en el país, pues bien podría pensarse en un sistema de mejoramiento de la calidad que garantice, por un lado, las condiciones mínimas de funcionamiento de los programas –a través de los Requisitos Mínimos de Calidad–, y por otro, la evaluación permanente con miras al mejoramiento continuo de sus procesos e insumos –a través de un mecanismo como el que se está proponiendo– con propósitos similares a los del modelo de acreditación, pero que sea más efectivo y sostenible.

- Establecer como unidad de evaluación las áreas del saber y no los programas. La definición de los programas como objeto de evaluación es la principal razón de la escasa efectividad del modelo de acreditación. En la actualidad, el sistema de educación colombiano tiene una oferta aproximada de 6000¹⁰ programas, de los cuales un 27 por ciento se ha sometido al proceso y solo un 10 por ciento ha obtenido la acreditación (ver anexo 2). La evaluación de «programas» implica altos costos y es poco efectiva en tanto conlleva la simultaneidad de procesos que requieren un despliegue de recursos humanos y físicos, y la realización de actividades e informes que hacen de la acreditación una tarea imposible de culminar. Así, mientras que por un lado se tiene que

¹⁰ En este número no se incluyen los programas de posgrado. El cálculo se hizo con base en lo que registra el Sistema Nacional de Información sobre Educación Superior –SNIES– en su página *web*, en enero de 2007. Este número se refiere a los programas universitarios (3582), tecnológicos (1483) y técnicos (1000) que ofrecen formación presencial y se encuentran activos.

atender y dar respuesta al constante incremento de programas que solicitan el sometimiento al proceso de acreditación, simultáneamente se debe atender y dar respuesta a la solicitud de re-acreditación de los primeros programas acreditados y a la solicitud de aquellos que no fueron acreditados y demandan un seguimiento y un nuevo sometimiento. En este sentido, lo que se propone es conformar grupos de académicos y profesionales de cada área del saber que, a partir de una revisión del estado del arte, de las experiencias de formación existentes y de las innovaciones, avances y transformaciones del saber, definan un conjunto de criterios de evaluación a partir de los cuales los programas correspondientes definan los indicadores de calidad y realicen un proceso de evaluación no como programa en sí mismo, sino como oferta en relación con el núcleo y los criterios de calidad del área del conocimiento a la que pertenecen.

- Diversificar los organismos que acreditan. Si entendemos que la evaluación es «un proceso sistemático de recogida de información respecto del sistema general de actuación educativa, en relación con unos criterios o referencias, para formar juicios de valor acerca de una determinada situación y tomar decisiones» (González L., 2004), y en esta medida, que todo proceso de evaluación está constituido por un enfoque teórico y metodológico, unos evaluadores y un objeto de evaluación, se hace necesario entonces pensar en las características de cada uno de estos componentes. Por un lado, tal y como se presentó en el primer capítulo de este documento, es necesario tener en cuenta que existe una diversidad de enfoques, procedimientos y metodologías acerca de lo que es una evaluación de la calidad y de cómo realizarla. Y por otro lado, que en la actualidad existe en el país una oferta educativa en educación superior cada vez más compleja y diversa. Si dos de los tres componentes de la evaluación se caracterizan por su diversidad, es necesario reflexionar entonces sobre la pertinencia de que exista un solo organismo que acredita, como es el caso del CNA en el país. Lo que se propone es crear comisiones o grupos de profesionales especialistas *por área de conocimiento* que tengan como único objetivo acreditar, que funcionen bajo la supervisión del Ministerio de Educación y que sean contratadas a través del CNA.

- Realizar una evaluación del modelo CNA de acreditación a partir de las experiencias de los programas y las instituciones. Si bien la Política de Acreditación y con ella el modelo CNA han establecido como directos usuarios de ella a la sociedad en general y a los estudiantes en particular, los directamente afectados por su implementación son las instituciones de educación superior. En este sentido, lo que se propone es realizar dos tipos de evaluación del modelo. Uno de ellos que, a manera de auto examen, realice el CNA en el marco de un evento que se desarrolle a partir de una metodología orientada a establecer los

resultados (*output*) del modelo y el cálculo de sus impactos a partir de la experiencia de instituciones y programas. Y por otro lado, realizar una evaluación externa, con evaluadores independientes del CNA, impulsada por las instituciones de educación superior, como un mecanismo de la rendición de cuentas del CNA a la sociedad, que tenga como propósito establecer su eficiencia, eficacia y pertinencia. Estas dos evaluaciones, que en palabras de especialistas en el tema se enmarcarían en lo que es la «evaluación orientada al cliente» (Vedung, 1997), tendría *como punto de partida*, la percepción de los clientes sobre los resultados; *como agentes de evaluación*, las instituciones y programas, y *como criterios de mérito*, los objetivos, las expectativas, las preocupaciones y las necesidades de las instituciones y programas

Bibliografía

Brunner, J.J. 2005. «Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad». En: Seminario Regional *Las nuevas tendencias de la evaluación y la acreditación en América Latina y el Caribe*. CONEAU-UNESCO-IESALC, Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junio 6 de 2005.

Bourdieu, P. 1990. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

Cifuentes Madrid, J.H. 2005. «El impacto de los procesos de acreditación: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana». En: CINDA. *Los procesos de acreditación en el desarrollo de las universidades*. Santiago de Chile, CINDA.

Consejo Nacional de Acreditación. 2003. *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogota, CNA.

Consejo Nacional de Acreditación. 2003. *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado*. Bogotá, CNA.

Consejo Nacional de Acreditación. 2001. *Guía para la renovación de la acreditación de programas académicos de pregrado*. Bogotá, CNA.

Consejo Nacional de Acreditación. 1998. *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá, CNA.

Consejo Nacional de Acreditación. 1997. *Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado*. Bogotá, CNA.

Dale, R. 1997. "The State and the Governance of Education: An analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship", en Halsey, A.H et al. *Education: culture, economy and society*. Oxford, Oxford University

Díaz Villa, M. et al. 2006. *Educación superior: horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES*.

Fernández Lamarra, N. 2004. «Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina». En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No.35.

Fernández Lamarra, N. 2006. «La evaluación y la acreditación de la calidad: situación, tendencias y perspectivas» En: IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, IESALC.

Garduño Estrada, L.R. 1999, septiembre-diciembre, «Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 21:3.

Gómez Campo, V.M. 1994. *Dilemas de equidad, selectividad y calidad en la educación secundaria y superior*. Serie Cuadernos de Trabajo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Campo, V.M. 1995. «Acreditación formal y social: el papel de la evaluación académica cualitativa», en: *Nómadas*, núm. 3.

Gómez Campo, V.M. 2000. *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Colombia, Universidad Nacional de Colombia, ASCUN.

Gómez Campo, V.M. 2003. «Un examen de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)», en: *Pedagogía y saberes*, núm. 19.

Gómez Campo, V.M. 2004. «Gerencialismo y “testing”. Dos nuevas modalidades de Política Educativa en Colombia», en Laguado Duca, A.C. (editor). *La política social desde la Constitución de 1991. ¿Una década perdida?* Bogotá, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

González Jiménez, D.A. et al. 2006. *La evaluación de la calidad de la educación superior en Colombia. Representaciones y efectos académicos. El caso de ocho universidades del Valle del Cauca*. Cali, Universidad de San Buenaventura.

González López, I. 2004. *Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

González Ramírez, T. 2000. *Valuación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga, Ediciones Aljibe.

González, J. 2002. *Impacto de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior de Latinoamérica y el Caribe*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.

González, L.E. 2002. *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.

Grupo de las 10 universidades. 2005. *El impacto de los procesos de autoevaluación de la educación superior en Colombia*. Colombia, Convenio Andrés Bello.

Hernández, C.A. 2002. *Universidad y excelencia en educación superior. Sociedad e investigación*. Bogotá, Conciencias, ASCUN.

ICFES. 2000. *Bases para una política en materia de educación superior*. Bogotá, ICFES.

- Lemaitre, M.J. 2004. «Redes de agencias de aseguramiento de la calidad en la educación superior a nivel internacional y regional», en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No.35.
- Martín, M. y Rouhiainen, P. 2002. *Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India y Estados Unidos: tan similares, pero tan diferentes*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.
- Mora, J. G. 2006, 2 de noviembre. Entrevista personal. Bogotá.
- Nina, Esteban y Peña, Martha. 1994. *Matriz de modelos de evaluación*
- Orozco, M.A. 2005. *Colombia's Higher Education Quality Control System and Potential for Further Development*. Documento 209. Serie Archivos de Economía. Dirección de Estudios Económicos. Departamento Nacional de Planeación.
- Pabón Fernández, N. 2002. *La acreditación en Colombia: ¿esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?* En: Henao Willes, M. (Comp.). *Educación superior. Sociedad e investigación*. Bogotá, Conciencias.
- Pérez Gómez, A.I. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Revelo Revelo, J. 2002. *Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior iberoamericana. Reto de garantía y de fomento de la calidad*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.
- Roa Varelo, A. 2002. *Logros y restos de la acreditación en Colombia*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.
- Sebastián, J. 2003. «La dimensión internacional de los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior». En: CNA. *Educación superior, calidad y acreditación*. Bogota, CNA.
- Serna, K. R. y De Vrie W. 2000. «Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y respuestas» En *La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas : UNESCO/IESALC.
- Torrence, H. 1997. "Assessment, accountability and Standards: Using Assessment to control the reform of schooling", en Halsey, A.H *et al. Education: culture, economy and society*. Oxford, Oxford University.
- Vedung, E. 1997. *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Villanueva, E. 2002. *Para un análisis del impacto de las evaluaciones y las acreditaciones*. En: Seminario internacional educación superior, calidad y acreditación (1: 2002 jul. 10-12: Cartagena). Bogotá, CNA.